

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301201216>

A EDUCAÇÃO NOVA E O TRABALHO ESCOLAR: HORIZONTE E POLARIDADES DE UMA VISÃO EDUCATIVA

*La nueva educación y el trabajo escolar:
horizonte y polaridades de una visión educativa*

*New education and school work: horizon and polarities
of an educational vision*

Alberto Filipe ARAÚJO* y Joaquim MACHADO ARAUJO**

* Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação
em Educação. Campus de Gualtar 4710-057 Braga, Portugal.
afaraujo@ie.uminho.pt

** Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. Foz Campus, Diogo Botelho,
1327, 4169-005 Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

SUMÁRIO

Neste artigo revisitamos os principais princípios e conceitos-chave das Escolas Novas e assinalamos o interesse pela psicologia do desenvolvimento e a defesa da necessidade de deixar amadurecer a infância nas crianças (Jean-Jacques Rousseau) e de fomentar a sua educação a partir de dentro mediante a prática de métodos ativos. De seguida, identificamos no ideário da Educação Nova as ideias de progresso e de perfeitibilidade caras à tradição iluminista e, a partir da ideia de rendimento escolar, indagamos se a proposta da Educação Nova se filia ou se afasta da perspectiva taylorista e como incorpora as concepções de homem económico e de homem social. Estas

conceções influenciam a organização do trabalho, nomeadamente a organização do trabalho escolar, determinam dois importantes polos que balizam as pedagogias em ação.

Palavras-chave: Educação Nova; Escola Tradicional; rendimento escolar; pedagogia ativa.

RESUMEN

En este artículo revisamos los principios básicos y conceptos clave de las Escuelas Nuevas y señalamos el interés por la psicología del desarrollo y la defensa de la necesidad de dejar madurar la infancia en los niños (Jean-Jacques Rousseau) y de fomentar su educación desde dentro mediante la práctica de métodos activos. A continuación, identificamos en el ideario de la Educación Nueva las ideas de progreso y de perfectibilidad apreciadas por la tradición iluminista y, a partir de la idea de rendimiento escolar, indagamos si la propuesta de la Educación Nueva se aproxima o se aleja de la perspectiva taylorista y cómo incorpora las concepciones de hombre económico y de hombre social. Estas concepciones influyen la organización del trabajo, en particular la organización del trabajo escolar, y determinan dos importantes polos que balizan las pedagogías en acción.

Palabras clave: Educación Nueva; escuela tradicional; rendimiento escolar; pedagogía activa.

SUMMARY

In this article the authors revisit the main principles and key concepts of the New Education and point out the importance of developmental psychology and of the need to allow children to mature (Jean-Jacques Rousseau) as well as to promote their education from within through the practice of active methods. Next, we identify within the New Education ideology the ideas of progress and perfectibility dear to the Enlightenment tradition and, from the school performance perspective, we question if the New Education propositions approach or move away from the Taylorist perspective and how they incorporate the concepts of the economic and social man. These concepts affect the organization of the work, namely the organization of school work, determine two important references that impose boundaries to the pedagogies in action.

Key words: New Education; Traditional School; school performance; active pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Logo no «Prólogo» de *Transformemos a escola*, Adolphe Ferrière conta uma história em que o diabo sugeriu à multidão que o ouvia a criação da escola se queria salvar os seus filhos. Segundo esta história, na Escola Tradicional a «criança aprendeu em pouco tempo a adaptar-se a condições de vida artificiais» (1928, 13), porém as crianças conseguiram escapar da prisão-escola e conquistaram novamente a «saúde que não teme o esforço, a felicidade que faz arfar o peito, o senhorio de si que conduz ao dom de si próprio. Conhecem agora o amor, e repetem com o evangelista a boa nova cristã: “Deus é o amor”» (1928, 15). Neste sentido, o autor exorta o leitor a erguer um dos princípios da pedagogia nova, que é o de «primeiro viver», contra essas «gaiolas» à moda antiga (leia-se Escola Tradicional) que perpetuavam o anacronismo e o magíster na sua cátedra (1928, 16). Não se esquecendo, contudo, de dizer «que os tempos são outros» (1928, 16), cujo significado aponta, a nosso ver, para um «tempo novo», para uma «nova era» de uma educação que se pretende radicalmente «nova» mas que, em rigor, não era assim tão nova como o seu fundador realmente pretendia.

Neste artigo, revisitamos os principais princípios e conceitos-chave das Escolas Novas e realçamos a educação integral, a autonomia dos educandos, os métodos ativos e a diferenciação pedagógica. Assinalamos também o interesse pela psicologia do desenvolvimento e a defesa da necessidade de deixar amadurecer a infância nas crianças e de fomentar a sua educação a partir de dentro mediante a prática de métodos ativos. Identificamos depois no ideário da Educação Nova as ideias de progresso e de perfeitibilidade caras à tradição iluminista. Por fim, a partir da ideia de rendimento escolar, indagamos em que medida é que a proposta da Educação Nova se filia ou se afasta da perspetiva taylorista e como este movimento incorpora na sua proposta as concepções de homem económico e de homem social. Estas concepções influenciam a organização do trabalho, nomeadamente a organização do trabalho escolar, determinam dois importantes polos que balizam as pedagogias em ação e explicam a maior ou menor centralidade das pedagogias transmissivas e das pedagogias ativas.

2. PRINCÍPIOS E CONCEITOS-CHAVE DAS ESCOLAS NOVAS

A Educação Nova é um movimento de renovação pedagógica que se desenvolve em todo o mundo entre finais do século XIX e a primeira metade do século XX e assume várias formas e matizes conforme os autores que o corporizam e os contextos em que eles se inscrevem (Pozo, 2003), a tal ponto que Cucuzza (2017) propõe para ela «a imagem de várias e heterogêneas naves arribadas a portos por sua vez diversos e internamente heterogêneos». Apesar desse caráter multiforme, a Educação Nova caracteriza-se pela concordância das diferentes propostas relativamente à rutura que pretendem estabelecer contra a escola tradicional (Magnin e Hofstetter, 2006, 3), contra o ensino «estabelecido», que transformara a escola

«num lugar fechado e isolado do mundo, gerando um ensino uniforme, burocrático, hierarquizado e centralizado, que emprega métodos memorísticos e centrado em instrumentos como a lição, o manual e o exame, os prémios e os castigos, ao serviço do rendimento escolar» (Gómez, 1976, 10).

A visão educativa e pedagógica das Escolas Novas está plasmada naquilo que Adolphe Ferrière denominou de «trinta princípios» que caracterizam de pleno direito uma Escola Nova e apresenta no prefácio a *Uma Escola Nova na Bélgica*, de António Faria de Vasconcelos. Estes princípios substancializam-se naquilo que Adolphe Ferrière estabeleceu de programa mínimo: «a escola estar situada no *campo*, o ensino partir da experiência e ser enriquecido pelo *trabalho manual*, haver um regime de *autonomia* dos alunos e cumprirem-se pelo menos metade dos princípios que caracterizam a Escola nova modelo» (2015, 8).

Este quadro pode completar-se com quatro conceitos-chave que ressaltam da leitura dos «Princípios de Adesão» da *Ligue Internationale pour L'éducation Nouvelle*: o espiritualismo, o individualismo, o psicologismo e o sentimento social. O conceito de «espiritualismo» realça que «o objetivo essencial de toda a educação é preparar a criança para querer e para realizar na sua vida a supremacia do espírito», sublinhando a importância de criar condições para que a criança expanda a sua energia espiritual nas diferentes atividades que desenvolva e pratique: a existência deverá estar ao serviço das atividades superiores do espírito. O conceito de «individualismo» indica que a educação deve respeitar a individualidade da criança – «cada criança cresce segundo a sua espécie, segundo a sua variedade, segundo o matiz particular do seu espírito» (1922, 2) – e que «esta individualidade só se pode desenvolver através de uma disciplina que conduz à libertação dos poderes espirituais que nele se encontram» (1922, s/p). O conceito de «psicologismo» diz que os estudos e a aprendizagem da vida «devem dar livre curso aos interesses inatos da criança» (1922, s/p), pelo que «a psicologia pode atualmente fornecer à pedagogia uma base realmente científica» (Claparède, 1953, 105-108). O conceito de «sentimento social» fala da necessidade de «reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais», alerta para a necessidade de substituir «a competição egoísta [...] pela cooperação que ensina à criança a submeter a sua individualidade ao serviço da coletividade» e para o dever de a educação preparar cada criança para que seja um «ser humano consciente da sua dignidade de homem» e assumir os seus deveres de futuro cidadão para com o seu próximo, com a sua nação e perante a humanidade em geral (1922, s/p).

Segundo Nóvoa, poder-se-á tentar resumir as teses da Educação Nova a quatro princípios: a educação integral, a autonomia dos educandos, os métodos ativos e a diferenciação pedagógica (2009, 186). Destes quatro princípios, sublinhamos a importância da «educação integral» que aparece no seio do ideário da Educação Nova como uma espécie de cornucópia para resolver todos os males da educação e, por conseguinte, de renovar a Escola Tradicional. Esta ambição de um currículo completo, de um currículo que comporta todas as vertentes dá à Educação Nova um caráter globalizante e terá sido o seu maior mérito, mas dele derivam também

os seus maiores riscos. Como refere Marín Ibáñez, «a Escola Nova quis assumir todas as instâncias e fatores educativos: pretendeu fazer *tudo*. Esta não distinção entre o que a escola pode e deve fazer, e o que corresponde ao meio-ambiente e à sociedade, converteu-a numa experiência apaixonante e, globalmente considerada, de impossível generalização» (Marín, 1976, 37). Por sua vez, António Nóvoa (2005a) assinala que a educação integral é reveladora da «desmedida da ambição pedagógica» da modernidade escolar, porquanto o conceito de educação integral acolhe diferentes dimensões do desenvolvimento individual e social e da formação humana, como a educação física, intelectual e moral e, «chamando a atenção para as questões do corpo e da actividade física, no quadro de práticas de higiene e de saúde, em ligação com uma sólida formação moral, do carácter e do espírito», visa «assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total do aluno» (2005a, 79) e requer que a escola se organize em função da criança.

3. O AMADURECIMENTO DA INFÂNCIA NAS CRIANÇAS E O INTERESSE PELA PSICOLOGIA

Ao conjunto de princípios nucleares explicitados por Adolphe Ferrière, acresce a referência que Édouard Claparède (1953, 91-93) faz à revolução copernicana aplicada por Rousseau à pedagogia quando coloca a criança no centro e procura uma educação à sua medida:

Para desempenhar a sua missão da maneira mais adequada, a escola deve inspirar-se numa concepção funcional da educação e do ensino. Essa concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar a própria produção uma progressiva adaptação dos processos mentais a certas acções determinadas por certos desejos (Claparède, 1933, 223).

O mesmo Claparède assinala a mudança de foco trazida pela Educação Nova relativamente à Escola Tradicional:

A escola não deve ser mais um leito de Procusto em que deita uma criança, quer ela queira ou não; é ao contrário a criança que deve tornar-se a medida dos métodos e dos processos educativos. *A escola para a criança, e não mais a criança para a escola*. O próprio programa não deve ser mais preparado fora da criança, por assim dizer, e sem que se esteja preocupado em saber se as partes desse programa convêm às idades para as quais elas estão destinadas. Aqui novamente, é a criança que deve fornecer a norma a partir da qual se regulamentará. [...] Esta concepção funcional pode-se assim resumir: a educação da criança deve-se fazer de dentro, não de fora; ela deve consistir não numa ação exterior exercida pelo mestre sobre o aluno, mas num ato da própria criança, ato consecutivo à eclosão de móveis interiores. Conhecer estes móveis próprios que desencadeiam a ação e o esforço, e, uma vez que eles são conhecidos, os colocar em jogo colocando a criança nas condições convenientes, tal deve ser o objetivo do educador (1953, 91 e 128).

A revolução copernicana aqui preconizada pelo autor defendia a necessidade do programa escolar girar em torno da criança, em que a criança figura como o centro (*puerocentrismo*), e não o contrário como, aliás, pretendia o *magistrocentrismo* da Escola Tradicional. Esta partia do princípio de que «a infância só serve para preparar a idade adulta e que o educador possui plenos poderes para realizar, assegurar e apressar esta preparação, apesar da resistência da criança sobre quem exerce uma ação legítima» (Cousinet, 1978, 10-11). Esta posição da Escola Tradicional contraria o conselho de Rousseau no *Emílio*: «Observai a natureza e segui o caminho por ela traçado», explicando: «A natureza quer que as crianças sejam crianças, antes de serem homens. Se quisermos alterar essa ordem produziremos frutos precoces que não terão maturidade nem sabor e que não tardarão a corromper-se; nós teremos jovens doutores e crianças velhas» (1961, 78). Roger Cousinet dirá que «a educação é uma obra que pertence à criança que não tem de ser educada, mas que apenas tem de viver» e que «É preciso que se deixe viver a criança em lugar de a impedir de viver e de fazer que em si exista um futuro adulto. É preciso conceder-lhe os meios de viver» (1978, 91).

Ao ideário da Educação Nova podemos ainda acrescentar a ideia da espontaneidade infantil e da sua autonomia, o respeito dos seus interesses e da atividade da criança, a aceitação do seu desenvolvimento pleno, e mesmo por um *Faire agir, laisser agir* (Hameline, Jornod e Belkaïd, 1995, 21-24), além de nunca ser de mais insistir-se que a criança não é um adulto em miniatura e que por isso importa deixar «amadurecer a infância nas crianças» mediante uma educação negativa, como pretende Rousseau (1961, 83). Neste contexto não fere afirmar-se que, para a Educação Nova, «a criança existe por si-mesma e por si-própria, reconhecida, saudada e brevemente idolatrada» (Hameline, 2000, 52).

Por detrás deste novo credo pedagógico encontramos referências importantes ao papel da psicologia da criança como legitimação científica da pedagogia (Fabre, 1976, 45-72), como reclamava Montessori (2004, 2004a) que procurava estudar a criança em função do conhecimento das leis do desenvolvimento da criança:

Um homem como Claparède, em Genebra, na mesma época que Binet em França, estima que a orientação dos alunos, a seleção dos quadros, a avaliação dos programas escolares e a organização do trabalho podem doravante efetuar-se pelos métodos científicos de uma psicologia que ele não hesita em declarar que ela desqualifica definitivamente os práticos e as suas opiniões empíricas das realidades da escola e da produção industrial: lugar para os especialistas (Hameline, 2000, 64-65).

Adolphe Ferrière considera a emergência da psicologia da criança como «um “novo facto” a favor do Futuro» (1922b, 3) e escreve: «Os conhecimentos atuais sobre a psicologia da criança vieram confirmar estes resultados empíricos, ligando os factos às leis. Pois, se as leis nascem das experiências realizadas, as experiências a realizar serão por sua vez especificadas, salientadas e confirmadas na sua eficácia por teorias psicológicas certas» (Ferrière, 2015, 9).

Como refere Nanine Charbonnel, «O silogismo é simples: a psicologia é uma ciência; a pedagogia é a psicologia aplicada; logo a pedagogia é uma ciência» (1988, 39). As ideias da escola para a criança e do respeito pela sua natureza exigem, pois, o estudo da criança, o conhecimento das fases do seu desenvolvimento e o incremento de um processo de aprendizagem com base nos seus «interesses».

4. ESPONTANEIDADE DA CRIANÇA E FORMAÇÃO PELA AÇÃO

Quando, em *Educação Funcional*, Edouard Claparède escreve sobre «psicologia da escola ativa», ele tem a preocupação de, por um lado, denunciar as derivas da psicopedagogia e, por outro lado, distinguir a criança «parada», ou que salta freneticamente de uma tarefa para outra, daquela criança idealizada pela «Escola Ativa» e plasmada numa pedagogia ativa (1951, 49-80). Neste sentido, havia como que uma obsessão pelo modelo da criança ativa em que esta se formaria pela ação, isto é, mediante a prática dos métodos ativos, sugerindo-nos os métodos pedagógicos de Ovide Decroly (1871-1932), de Maria Montessori (1870-1952) e de Célestin Freinet (1896-1966), em que a atividade manual ocuparia um lugar de destaque porquanto o trabalho manual é encarado como um meio de educação da mente: «O ensino é também baseado na atividade pessoal da criança. Isto supõe a associação mais próxima possível do estudo intelectual com o desenho e demais trabalhos manuais» (Ferrière, 2015, 15).

Ajunte-se ao já mencionado a noção de «interesse» enquanto pedra-angular da aprendizagem escolar (Dewey, 2004, 19-57; Ferrière, 2015, 13-14) que visava formar um aluno ideal, ou seja, ativo e autónomo mediante as técnicas pensadas por Adolphe Ferrière (Hameline, Jornod e Belkaïd, 1995, 42-44). Na verdade, defende-se que a Educação Nova não deveria descuidar nenhuma dimensão que fosse necessária e importante para o desenvolvimento integral da criança, bem como deveria respeitar a sua «espontaneidade» que não deve ser confundida com «espontaneísmo». Neste sentido, interessa realçar que este tema é «popular» no seio dos educadores e pedagogos da Educação Nova sem, contudo, descuidar a relação, e a iniciativa, que os alunos «espontâneos» tecem com os seus professores que, por sua vez, terão que estar à altura da dinâmica desenvolvida e gerada no seio da turma (Hameline, Jornod e Belkaïd, 1995, 36 e 106-115).

A «Escola ativa», um dos títulos mais emblemáticos de Ferrière, é deste modo caracterizada como uma escola da vida, que nada tem a ver nem com o verbalismo, nem com o formalismo da «Escola tradicional». Ela é fruto de uma aliança moderna da ciência com o bom senso e a intuição, não é de modo algum anti-intelectual, mas é anti-intelectualista no sentido que ela se opõe à tendência de «conceder ao intelecto um lugar preponderante, às custas do sentimento e da atividade», elementos que «fazem parte integrante daquilo que se chama o carácter»: «Não é preciso somente refletir, é preciso viver. Se a vida sem a reflexão é pouca coisa, a reflexão sem a vida não é nada» (2004, 36). Ferrière pergunta-se mesmo se a «escola ativa» será «pragmatista» e responde afirmativamente «se ser pragmatista é

aumentar o poder do seu espírito e submeter a este fim todos os valores da vida», mas negando que o seja «no sentido estrito do termo», porquanto «para ela, a atividade económica nunca se sobreporá à atividade do espírito, nem à das mãos, nem à inteligência» e conclui: «A atividade espontânea, pessoal e produtiva, tal é o ideal da escola ativa» (2004, 37).

Daniel Hameline observa que a expressão «Escola ativa» oferece um «resumo quase milagroso» do ideal da Educação Nova, podendo dizer-se que esse *slogan*, essa fórmula, compreende de forma substantiva os «trinta pontos» da Educação Nova: Adolphe Ferrière «faz dela uma verdadeira doutrina da ação educativa em que as suas obras serão os veículos» (Hameline, 2004, 17). Salienta também que a «Escola ativa» se revê na «Escola de trabalho» (*Arbeitsschule*-1928), tal como ela foi concebida e descrita por Georg Kerschensteiner (1854-1932), e cita Ferrière: «Por Escola ativa, entende-se uma escola em que o trabalho intelectual é um trabalho pessoal que não se funda numa ciência adquirida de fora para dentro, dogmaticamente; mas num conhecimento conquistado pelo espírito, organicamente, de dentro para fora» (Hameline, 2004, 25).

Outro aspeto a destacar é o da «autonomia» do aluno ao qual Ferrière (2004) atribui uma grande importância, assim como todos os inovadores da Educação Nova, nomeadamente Montessori (Meirieu, 2001), ainda que com todos os seus inconvenientes e vantagens. Uma «autonomia» caracterizada pelo «espírito de iniciativa e de revolta contra a obediência imposta, pelo espírito crítico e pelo espírito de solidariedade [...] [que são] Tendências incoercíveis da natureza humana» (Ferrière, 2004, 157). Acresce ainda o reforço do sentimento das responsabilidades individuais e sociais: «O vasto movimento atual que contribui para que uma escola permita a cada criança realizar-se desenvolvendo melhor as suas faculdades, que contribui para que uma escola forme trabalhadores úteis à sociedade, que selecione as elites e forme cidadãos clarividentes da nação e da humanidade, esse movimento é um sinal dos tempos. Ele permite todas as esperanças» (2004, 160-161).

É igualmente de notar que este conceito capital de «autonomia» aparece em Portugal sob o nome de *self-government*, ou seja, o governo de si próprio, pela mão de António Sérgio, quando defende «uma disciplina do carácter que [...] fosse um desenvolvimento da iniciativa, da vontade criadora da responsabilidade, do autodomínio, do *self-government*» (Sérgio, 1984, 33; Nóvoa, 2004, 59-68; 2005, 81; Carvalho, Brás e Gonçalves, 2015, 131-144). A proposta da educação Nova vai, pois, no sentido da instrução, mas igualmente da formação do carácter e da decisão autónoma e através da vivência na escola em contraposição à pedagogia verbalista da Escola Tradicional.

5. PROGRESSO E PERFETIBILIDADE

A Educação Nova, na linha de Rousseau, prolonga e consagra a conceção de infância moderna inscrita, segundo Hameline, na ambivalência moderna: «ser o tempo da felicidade, mas ao mesmo tempo preparar o tempo de sucesso» (2000,

29). Os inovadores do movimento da Educação Nova, muito influenciados pela ideia romântica de infância consubstancializada no *Emílio* de Rousseau, encaravam a criança como protótipo da bondade original e, como tal, capaz de instruir a humanidade, fazendo assim crença da bondade original da criança uma das suas pedras angulares e tomando como corolário outra crença: porque o homem-criança é bom, logo ele é perfectível. E aqui nos encontramos com duas grandes ideias educativas caras à tradição iluminista, que são as ideias de progresso e de perfeitibilidade (Hameline prefere o conceito de «educabilidade»).

Em *Sobre a Pedagogia* (1803), Kant afirma: «O homem é a única criatura que tem de ser educada. E por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação. Por conseguinte, o homem é bebé-educando-formando» (2003, 9). Aceitando as palavras de Kant, pode dizer-se que as ideias educativas atrás mencionadas têm consequências e prolongamentos na esfera educacional e assim se explique que o adágio latino *Discat a puero magister* («O mestre ainda tem muito que aprender com a criança») figure como divisa do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Edouard Claparède em Genebra no ano de 1912, e venha a ser o título de uma palestra deste pedagogo (1933, 174-181). De acordo com Daniel Hameline (2000, 29), este adágio inaugura a Educação Nova.

Conhecer a natureza da criança é, assim, conhecer o homem a formar e, por isso, a base de um progresso infindo, graças à dinâmica do humano que é geradora de novidade. Assim, a crença humanista da educabilidade atravessa a modernidade sob a forma de «uma tríplice convicção» que está na base da universalização da escolarização: «a intervenção dos humanos na formação de outros humanos é uma coisa necessária e, ao mesmo tempo, possível; esta intervenção é perfectível e pode ser vantajosamente racionalizada; é, por fim, desejável que se generalize ao conjunto das camadas sociais» (Hameline, 2000, 30).

6. UMA VISÃO ORIENTADA PARA O RENDIMENTO ESCOLAR

A Educação Nova, com todas as suas implicações psicopedagógicas e diferentes sensibilidades, corporiza à época a consciência da necessidade de aperfeiçoamento do modo escolar, na crença de que a escola é capaz de um processo de auto transformação capaz de responder aos desafios de uma sociedade em mudança. Roger Cousinet sintetiza do seguinte modo o ideário da Educação Nova:

O aluno não vai à escola para ser ensinado, quer dizer, submetido à atividade didática de um adulto; vai à escola para aprender o que significa exercer a sua própria atividade. Não se trata de aprender a adquirir conhecimentos, pois que esta palavra é bastante dúbia, mas de aprender a trabalhar. Trabalhar é o mesmo que apreender em toda a sua singularidade e complexidade os problemas que se põem e cuja solução interessa ao trabalhador, ao aprendiz; é procurar resolver estes problemas graças à sua atividade pessoal e utilizando os instrumentos que a educação nova, sob a designação de métodos ativos, coloca à disposição dos

alunos, aperfeiçoando-os quando necessário através de uma observação contínua e de experiências ao que parece tornadas necessárias pela mesma (1978, 7).

Houve, contudo, nomes como Edouard Claparède (1871-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960) e Robert Dottrens (1893-1984) que, não obstante serem defensores do movimento inovador que preconizava o modelo e as virtudes da natureza no sentido de a deixar fazer o seu trabalho na formação da criança –e, por conseguinte, o educador deveria aprender a abster-se de intervir sob pena de estragar, ou de corromper e atrasar, o desenvolvimento natural e espontâneo da criança, de acordo, aliás, com o conceito de «educação negativa» de Rousseau–, consideram que seria necessário introduzir uma orientação racional de cunho taylorista em ordem à formação de um aluno ideal:

Intervir para formar, é, nesses locais [escolas novas], tentar um novo tipo de conjugação entre a natureza e a indústria humana. No contacto da primeira [intervir], convida-se a «viver plenamente», no sentido quase religioso deste encontro cosmovitalista. Mas de acordo com os objetivos da segunda [formar], visa-se os rendimentos que melhorem a vida comum e, com base nos desejos e na rivalidade, instituem as necessidades artificiais de uma segunda natureza (Hameline, 2001, 32).

Aqueles três inovadores preocupam-se com o rendimento escolar, na convicção de que «Ao homem moderno industrial e industrioso capaz de iniciativa e de organização, recetiva à mudança, candidato ao bem-estar, corresponde traço por traço a criança escolar ativa, autónoma, solidária e engenhosa na construção do seu próprio saber» (Hameline, 2000, 52). Nesse sentido, os autores rejeitam a ideia de que a «novidade» das Escolas Novas, ao realçar o desabrochamento dos alunos, corresponderia a uma pedagogia *laissez-faire* que tiraria prioridade ao rendimento da classe, como que parecendo dar razão àqueles que, como Hameline (2000) e Fretchel (2013), veem a organização científica do trabalho transposta para os processos de aprendizagem preconizados pela escola nova.

Segundo Frédéric Taylor (1856-1915), a organização científica do trabalho combina cinco elementos: ciência, em vez de empirismo; harmonia, em vez de discórdia; cooperação, em vez de individualismo; máxima produção, em vez de produção limitada; desenvolvimento de todos os homens na perspetiva de atingirem a sua maior eficiência e prosteridade (Taylor, 2011, 140). Afirma Hameline que uma das divisas, *slogan* ou máxima, da Educação Nova, entre 1920 e 1950, é a de que seria necessário «Taylorisar a instrução para valorizar a educação» (2000, 53) e que esta máxima levaria Dottrens a defender a quase-mecanização indispensável das aprendizagens de base para acelerar o rendimento escolar: «É um dos slogans mais potentes da educação nova entre as duas guerras. Ele é, certamente, dos mais ambíguos. Mas ele ousa tratar das relações dialéticas entre a mecanização das tarefas escolares e a liberdade dos espíritos no seio dessas mesmas tarefas» (Hameline, 2001, 33). Por outras palavras, esta aceleração aumentará a liberdade de pesquisa, de invenção e a atividade de pensamento (Hameline, 2000, 53). Neste sentido, Adolphe Ferrière, retomando um princípio tayloriano, preconiza «os efeitos mais

úteis para o menor de esforços inúteis» que aliás dá lugar a várias leituras: desde a uma prescrição do bom senso até a uma adesão a um credo mais pragmático do rendimento útil.

Na verdade, aqueles pedagogos da Educação Nova não escapam à racionalidade da organização científica do trabalho teorizada por Taylor, nomeadamente a partir da racionalização que a organização escolar em parte já apresentava:

Todos os dias o professor apresenta aos alunos uma tarefa específica e bem definida, dizendo o que é que eles devem aprender acerca do assunto; e é apenas através deste método que os estudantes podem progredir conveniente e sistematicamente. O aluno médio evoluiria muito devagar se, em vez de lhe darem uma tarefa, lhe dissessem para fazer o que pudesse. Somos todos crianças crescidas, verificando-se também que o trabalhador médio trabalhará com a maior das satisfações, tanto para si como para o seu patrão, se lhe for dada todos os dias uma tarefa definida que ele terá de executar num determinado período de tempo, e que consiste num dia de trabalho adequado para um bom trabalhador. Esta situação apetrechará o trabalhador com um padrão bem definido, à luz do qual poderá aliviar ao longo do dia o seu próprio progresso, proporcionando-lhe a maior satisfação por o ter cumprido (Taylor, 2011, 127).

A escola é, pois, taylorista *avant la lettre* e, neste sentido, a proposta humanista da Educação Nova acaba por reforçar a ideia de que há sempre *the one best way* (a melhor forma possível) de fazer as coisas, de que «a máxima rentabilidade e eficiência são conseguidas através de um único modelo, o modelo mais racional, que supostamente considera todas as alternativas possíveis e opta pela mais adequada, pela solução ótima» (Lima, 1988, 59). Por outras palavras, a perspetiva humanista da Educação Nova acaba por deixar-se assimilar pela racionalidade típica do *homo oeconomicus* que inspira a administração clássica.

Percebe-se, deste modo, a tensão existente no seio dos autores da Educação Nova entre o respeito pela «espontaneidade» da criança e a maximização do rendimento escolar que pode fazer perigar o bem-estar que aquela favorece; por um lado, pretendiam reservar a ideia romântica de infância de inspiração rousseaneana e realçar a sacralização absoluta da «espontaneidade» dos alunos; por outro lado, defendiam que a nova conceção da criança e a renovação dos meios pedagógicos não se podiam fazer sem uma pedagogia científica apoiada numa psicologia científica que ajudasse a conhecer as leis do desenvolvimento infantil, além de atribuírem às teses de Taylor aplicadas ao rendimento escolar um lugar de destaque. A este respeito, vem a ser feliz a fórmula «melhorar o rendimento e bem-estar» da escola e do aluno, porque vem a ser outro modo de falar da avaliação, da organização racional, da planificação e da gestão dos recursos humanos: «Certamente que a orientação é concebida por estar ao serviço do jovem, da sua promoção, do seu bem-estar, mas este bem-estar e esta promoção parecem não poder ser pensadas fora desta gestão global» (Hameline, 2000, 53).

Se a tudo isto acrescentarmos o primado da ciência, já de algum modo referido ao longo deste texto, fica-se com uma radiografia completa do ideário da Educação

Nova: «a contribuição das ciências será também marcada pela crença dos cientistas, naturalistas, fisiologistas, psicólogos e mesmo sociólogos, na autonomia das leis da natureza face ao voluntarismo humano. A partir dessas leis, toda a empresa educativa deve respeitar o processo» (Hameline, 2000, 49). Será, no entanto, esta ancoragem na ciência que emprestará caducidade a alguns dos argumentos dos pedagogos da Educação Nova, não por ser contraproducente essa mesma ancoragem, mas porque a evolução dos diversos ramos de cada ciência torna transitório o conhecimento adquirido em cada estágio do seu desenvolvimento. É o caso da psicologia, mas também da filosofia de gestão, que virá a procurar compaginar níveis elevados de controlo e de autonomia e a fazer das tarefas e dos processos estandardizados os fundamentos para uma melhoria contínua e o empoderamento dos empregados (Rego e Cunha, 2011, 32).

7. AUTOGOVERNO E EFICIÊNCIA SOCIAL

A Educação Nova aparece como uma amálgama de ideias seduzida pela utopia de formar uma «criança nova», anunciadora já de um «homem novo», através da instrução e da educação. Ganha especial relevo logo a seguir à guerra de 1916-1918 como «modelo de renovação da cultura interna das instituições educativas, mas também como uma nova proposta de socialização da infância nos princípios da paz e da democracia» (Escolano, 2006, 328-329). Os seus ecos (Heimberg, 2006) aparecem, não apenas na literatura pedagógica, mas também na apropriação de alguns dos seus procedimentos por professores (Pozo Andrés, 2003), na acomodação dos seus pressupostos aos códigos da cultura empírica da escola por alguns manuais (Escolano, 2006) e na sua receção em vários sistemas educativos nacionais, sobretudo em tempos de implementação de reformas com vista à democratização do ensino secundário (Campbell e Sherington, 2006; Michael, 2006; Grosvenor e Myers, 2006; Robert, 2006). Em bom rigor, ainda hoje é possível ver a sua influência quando se constata a permanência da pedagogia da Escola Tradicional e se apontam alternativas mais consentâneas com a evolução da sociedade. Neste sentido vai Marin Ibañez (1976, 36) quando alude ao «seu poder configurador» nos decénios seguintes à guerra de 1939-1945, e, mais concretamente, à «sobrevivência da sua mensagem e das suas realizações», sobretudo no que se refere à atividade da criança, ao trabalho interdisciplinar e à concentração de matérias, à formação social e à participação dos estudantes, aos postulados da educação estética e à formação moral (1976, 39-40).

A influência da Educação Nova explica-se, não apenas pela necessidade de reveritar as suas propostas metodológicas e adequá-las aos tempos atuais, mas igualmente pelas dimensões míticas implícitas à sua visão educativa (Araújo, 2006), mesmo inserindo-se as suas propostas no projeto «demiúrgico» da modernidade de que novos tempos começaram e no pressuposto de que tudo agora é realizável, pelo que «as sociedades modernas não têm outra escolha que produzir uma nova humanidade e de proporem-se elas próprias ao serviço desta produção» (Hameline,

2000, 30-31). A formação da «criança nova» decorreria num tipo de escola configurado pelos «trinta princípios» da Educação Nova, pela pedagogia científica, pelos avanços da psicologia genética e pela conceção científica do trabalho. Teríamos uma «criança nova», futuros «homens novos» anunciadores de uma «nova era» plena de paz e de prosperidade: «A educação nova prepara na criança não somente o futuro cidadão capaz de preencher os seus deveres face aos seus próximos, a sua nação, e a humanidade no seu conjunto, mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem» (Ferrière, 1922, s/p). No final de contas, toda esta agenda prepararia «A Era nova da infância de hoje – vede: isso seria a Era nova para a humanidade de amanhã!» (Ferrière, 1922, 4).

A proposta pedagógica da Escola Nova comporta, assim, um ideal de sociedade e de cidadão, cuja essência radica na natureza da criança, e, nesse sentido, ela contribui para uma ideia estandardizada do aluno ideal, imbuído de «um halo de religiosidade simultaneamente humanista e cósmico», de que fala (Hameline, 2000, 52).

Quando valoriza o rendimento e o bem-estar, a Educação Nova aproxima-se perspectiva de Taylor, mas, como referimos, o taylorismo da escola antecede a própria teorização deste autor sobre a organização científica do trabalho, a ponto de ele mesmo recorrer ao exemplo da escola vigente para explicitar a sua teoria. Sublinhamos também que a Educação Nova se vai afastando da perspectiva de Taylor à medida que alguns dos seus autores alicerçam a sua proposta pedagógica numa conceção do homem social. Como realça Gomez Orfanel (1976, 12), os métodos preconizados pelos seus diferentes atores foi evoluindo do aspeto individual (método Montessori, plano Dalton) ao coletivo (projetos, trabalho de grupo) e social (cooperativa escolar, autonomia dos alunos, comunidades escolares). Deste modo, Ferrière (2015) inclui nos trinta princípios não apenas o recurso ao trabalho individual (princípio 16) e ao trabalho coletivo (princípio 17) dos alunos, mas também o valor educativo da formação de uma república escolar (princípio 21), a eleição de pares para exercerem as funções de chefia (princípio 22) e a repartição de cargos sociais entre os alunos (princípio 23), traduzindo este princípio em três dimensões: colaboração efetiva de cada um no bom desenvolvimento do processo coletivo, aprendizagem da solidariedade e da ajuda mútua social e seleção dos mais capazes no processo de eleição dos chefes.

É neste sentido que devem ser entendidas as propostas de Dewey, um dos mais notáveis pedagogos da Educação Nova, e de António Sérgio quando preconizam a organização das escolas com base na sociabilidade natural da criança de modo a que se tornem comunidades de vida. Por outras palavras, estes autores defendem a criação na escola de um modo de funcionamento que antecipe o tipo de sociedade a realizar para que a preparação para a vida se faça através da vivência do próprio modelo de sociedade a realizar.

Porém, a história acabou por mostrar a pertinência da afirmação de Jean Piaget, em 1934, de que «o *self-government* tanto pode assumir a forma parlamentar e democrática (o que se chamou a democracia na escola), como reforçar o princípio

dos chefes» (cit. in Nóvoa, 2005a, 81), tal como estava acontecendo na época. Refere Nóvoa que «a modernidade pedagógica junta no mesmo gesto, a liberdade e o controlo, a autodisciplina e a eficiência social» (2005a, 81) e afirma que é esta forte imbricação entre a autonomia e a regulação que conduzem no século XX à quase coincidência entre educar e educar-se (Nóvoa, 2005b, 259).

Em todo o caso, destacando o trabalho pedagógico da autonomia moral, a proposta educativa da Educação Nova abre-se a uma perspetiva pós-moderna de autonomia, partindo, não do próprio sujeito como na modernidade, mas do reconhecimento dos outros sujeitos com que se depara e o interpelam, da necessidade de encontro de um eu com outro eu: eu sou porque tu és. Mas, como referem Laudo Castillo e Prats Gil (2013), para uma pedagogia pós-moderna o trabalho pedagógico da autonomia moral vem a ser insuficiente quando, depois de introduzir o educando nos valores básicos da tradição em que se insere, o conduz apenas à consciencialização do carácter não universal das diretrizes e normas daquela. Ela requer que a autonomia se abandone em autenticidade, isto é, requer a incorporação da particularidade no reino moral. Ela coloca, pois, «o desafio de rever a moderna conceção de autonomia e pensar projetos educativos a partir da heteronomia, a partir do reconhecimento da responsabilidade para com o outro; projetos capazes de subverter os limites certamente rígidos sustentados pela modernidade que tinham elevado, talvez em demasia, a autonomia do sujeito como objetivos primeiro e último da educação» (2013, 260).

8. CONCLUSÃO

A Educação Nova desprende-se da vertente não-humanista da gestão taylorista quando se abre a racionalidades subjetivas e defende uma pedagogia personalizada, atenta à pessoa e aos interesses de cada criança, considera a pluralidade da classe e desenvolve processos participativos na tomada de decisões.

A pedagogia do movimento da Educação Nova está mais de acordo com a teoria das relações humanas do que com Taylor quando não entende o trabalhador na sua relação individual direta e exclusiva com a tarefa, mas considera o *homem social*, em interação com os demais, e se interessa pelas suas necessidades e motivações, assim como quando está atenta à participação e cooperação organizacional e à sua influência no funcionamento geral da organização.

Deste modo, a perspetiva de conciliação do homem económico e do homem social ensaiada pela Educação Nova e o percurso das suas propostas nos diversos sistemas escolares contribuem para o conhecimento da história da escola como organização da modernidade e para a identificação dos passos que têm sido dados para evitar os excessos de controlo e de «desumanização» que afetam negativamente a satisfação dos atores educativos. Contribuem igualmente para reconhecer as possibilidades de criatividade e inovação em contexto escolar e a prossecução da flexibilidade que faça com que cada aluno dê o máximo de si e obtenha o máximo rendimento pessoal e social dos processos educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPBELL, C. y SHERINGTON, G. (2006) A genealogy of an Australian system of comprehensive high schools: The contribution of educational progressivism o the one best form of universal secondary education (1900-1940). *Paedagogica Historica*, v. 42,1 & 2, 191-210.
- CARVALHO, M. J.; BRÁS, J. V. y GONÇALVES, M. N. (2015) Pela organização da escola e do ensino: o self-government de António Sérgio. *Revista História da Educação*, 46 (XIX), 131-144.
- CHARBONNEL, N. (1988) *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Peter Lang.
- CLAPARÈDE, É. (1933) *A Educação Funcional*. S. Paulo, Companhia Editora Nacional.
- CLAPARÈDE, É. (1953 [1920]) *L'école sur mesure*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, s.a.
- COUSINET, R. (1922) La Nouvelle Education. *Pour L'ère nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 1, 10-12.
- COUSINET, R. (1978) *A educação nova* (4.^a ed.). Lisboa, Moraes Editores.
- CUCUZZA, H. R. (2017) Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5, 310-329.
- DEWEY, J. (2004) *L'école et l'enfant*. Pidoux. Paris, Éditions Fabert.
- DOTTRENS, R. (1977) *O Ensino Individualizado*. Porto, Livraria Civilização.
- ESCOLANO BENITO, A. (2006) La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manua-lística de comienzos del siglo xx. *História de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 317-340.
- FABRE, A. (1976) Éducation nouvelle et éducation scientifique, en MIALARET, G. (dir.) *Éduca-tion nouvelle et monde moderne*. Paris, PUF, 45-72.
- FERRIÈRE, A. (1922) Principes de Ralliement. *Pour L'ère nouvelle. Revue Internationale d'Édu-cation Nouvelle*, 1, 1.
- FERRIÈRE, A. (1922^a) Pour l'Ère nouvelle. *Pour L'ère nouvelle. Revue Internationale d'Éduca-tion Nouvelle*, 1, 2-4.
- FERRIÈRE, A. (1928) *Transformemos a Escola. Apelo aos pais e às autoridades*. Paris, Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- FERRIÈRE, A. (2004) *L'école active*. Paris, Éditions Fabert.
- FERRIÈRE, A. (2015 [1915]) Prefácio, en VASCONCELOS, A. F. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 7-20
- FRECHTEL, I. (2014) El gusto de hacer. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936), en PINEA, P. (dir.) *Escolarizar lo Sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo, 289-314.
- FREINET, C. (1996) *As Técnicas Freinet da Escola Moderna* (2.^a ed.). Lisboa, Editorial Estampa.
- GÓMEZ ORFANEL, G. (12976) Panorama de las tendencias educativas en el siglo xx. *Revista de Educación*, 242, 5-22.
- GROSVENOR, I. e MYERS, K. (2006) Progressivism, control and correction: Local Education Authorities and educational policy in twentieth-century England. *Paedagogica Historica*, 42, 1 & 2, 225-247.
- HAMELINE, D. (2000) *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- HAMELINE, D. (2001). Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»? *Cahiers Pédagogiques*, 395, 31-33.
- HAMELINE, D. (2004) L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Éducation nouvelle, en OHAYON, A.; OTTAVI, D. y SAVOYE, A. (eds.) *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern, Peter Lang, 145-162.

- HAMELINE, D.; JORNOD, A. e BELKAÏD, M. (1995) *L'école active. Textes fondateurs*. Paris, PUF.
- KANT, I. (2003) *Sobre a pedagogia*. Lisboa, Alexandria Editores.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928 [1912]) *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid, Ediciones de la Lectura.
- LAUDO CASTILLO, X. y PRATS GIL, E. (2013) El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de Información*, 14 (1), 248-262.
- MAGNIN, Ch. y HOFSTETTER, R. (2006) Introduction. Éducation nouvelle et changements éducatifs: éléments de définition et pesés d'une influence. *Paedagogica Historica*, 42, 1 & 2, 1-14.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) Los ideales de la escuela nueva. *Revista de Educación*, 242, 23-42.
- MEIRIEU, P. (2001) *Maria Montessori. Peut-On Apprendre à Être autonome?* Jouac, Éditions PEMF.
- MICHAEL, D. L. (2006) Educational reformers or keepers of the status quo: Governors Reubin Askew and Jimmy Carter. *Paedagogica Historica*, 42, 1 & 2, 211-224.
- MONTESSORI, M. (2004) *Pédagogie scientifique*. Tome 1. *La maison des enfants*. Trad. de Georgette J. J. Bernard. Paris, Desclée de Brower.
- MONTESSORI, M. (2004a) *Pédagogie scientifique*. Tome 2. *Education élémentaire*. Trad. de Georgette J. J. Bernard. Paris, Desclée de Brouwer.
- NÓVOA, A. (1995) Uma Educação Que Se Diz Nova, en CANDEIAS, A.; NÓVOA, A. e FIGUEIRA, M. H. *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa, Educa, 25-41.
- NÓVOA, A. (2004) A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da *Escola da Ponte* (ou vice-versa), en CANÁRIO, R.; MATOS, F. y TRINDADE, R. (orgs.) *Escola da Ponte: defender a escola pública*. S. L., Profedições, 59-68.
- NÓVOA, A. (2005a) *Evidentemente. Histórias da Educação* (2.^a ed.). Porto, ASA editores, S. A.
- NÓVOA, A. (2005b) Razón y responsabilidad: La pedagogía como ciencia del gobierno de almas, en RUIZ BERRIO, J. (ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- NÓVOA, A. (2009) Educación 2021: para una Historia del Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- POZO ANDRÉS, M. M. (2003) La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- REGO, A. e CUNHA, M. P. (2011) Estudo introdutório, en TAYLOR, F. W. *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa, Edições Sílabo, 13-35.
- ROBERT, A. D. (2006) Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, v. 42, 1 & 2, 249-261.
- ROUSSEAU, J.-J. (1961) *Émile ou de L'Éducation*. Paris, Éditions Garnier Frères.
- SÉRGIO, A. (1984) *Educação Cívica* (3.^a ed.) Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/Ministério da Educação & Livraria Sá da Costa Editora.
- TAYLOR, F. W. (2011) *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa, Edições Sílabo.